

Nach welchen Methoden arbeiten wir?

Wie entsteht Qualität in Weiterbildungs- und Organisationsentwicklung?

In Trainings, Schulungen und Workshops gehen die wesentlichen Impulse für eine hohe Qualität von der Persönlichkeit, dem Erfahrungshintergrund und der emotionalen Disposition des Trainers aus. Selbstverständlich gibt es auch andere Einflussgrößen.

Dazu gehören zum einen die konzeptionelle Vorbereitung der Maßnahme und zum anderen sicherlich die organisatorischen- und Umgebungsbedingungen (Seminarräume, Zeitplanung etc.)

Entscheidend bleibt aber die Fähigkeit des Trainers, mit der Lern- oder Arbeitsgruppe den individuell wirksamsten Zugang zu den Lernzielen oder dem angestrebten Workshop-Ergebnis zu finden und erfolgreich zu beschreiten. Das bedeutet, dass wir Qualität in erster Linie als Kompetenz des Trainers verstehen. Dabei steht für uns vor allem Einfühlungsvermögen gegenüber jedem einzelnen Teilnehmer im Vordergrund. Die Fähigkeit dazu ist die Grundlage einer produktiven Lern- und Arbeitspartnerschaft.

Diese Lern- und Arbeitspartnerschaft herzustellen ist für uns die wichtigste Grundlage eines jeden Trainings, jeder Moderation, jeder Teamentwicklungsmaßnahme und jeder Workshopleitung. Sie ist die notwendige Basis zur Entwicklung einer guten Qualität. Diese Basis zu entwickeln, auszubauen und zu perfektionieren ist unser oberstes Ziel.

Ein weiteres wesentliches Qualitätsmerkmal ist die inhaltliche und didaktische Homogenität in konzeptionellen Trainingsmaßnahmen. Konzeptionelle Trainings sollen in der Organisation/dem Unternehmen eine beobachtbare Verhaltensänderung bei der Zielgruppe (z.B. Führungskräfte oder Vertriebsmitarbeiter etc) erreichen. Der Erfolg hängt hauptsächlich davon ab, ob es in den einzelnen Maßnahmen gelingt, individuelle Teilnehmer- und Gruppenorientierung mit dem Ziel der konzeptionellen Homogenität zu verbinden. Das bedeutet für den Trainer: die persönlichen, individuellen Schlüssel der einzelnen Teilnehmer und den Schlüssel zur Dynamik der jeweiligen Gruppe zu finden und in erfolgreiches Lernen münden zu lassen.

Homogenität in konzeptionellen Seminaren oder Workshops ist nicht durch Gleichförmigkeit bis auf das einzelne Flipchart oder Trainerwort hinunter zu erzielen.

Es kommt vielmehr darauf an, die individuellen Zugänge der Teilnehmer mit dem Ziel der Maßnahme in eine produktive Verbindung zu bringen .

Trainings müssen so konzeptioniert sein, dass sie Spielräume für die zeitliche Ausdehnung von Themen und deren Akzentuierung durch den Trainer ermöglichen.

Die produktive Nutzung dieser Spielräume setzt Trainerpersönlichkeiten voraus, die befähigt sind, einen besonderen, personen- und gruppenzentrierten Transfer zu ermöglichen.

Unser Methoden - Spektrum

+ Systemische Ausrichtung

Wir orientieren uns an Prinzipien der systemischen Personal- und Organisationsentwicklung. Das bedeutet für uns in erster Linie, Betroffene zu Beteiligten zu machen und Lösungen im Einklang mit dem ganzen System zu finden.

+ Didaktik

Unser didaktisches Prinzip beruht auf der Überzeugung, dass Weiterentwicklung immer beim einzelnen Menschen beginnt und sich dann vom **ICH** über das **DU** hin zum **WIR** vollzieht. Durch die Entwicklung **heuristischer** didaktischer Modelle schaffen wir Transparenz und ermöglichen die für den Wissenserwerb förderliche **Reduktion von Komplexität**. Dies erleichtert unseren Seminarteilnehmern die **Reproduktion** des Erlernten und ermöglicht den **Transfer** in die berufliche Alltagspraxis. Dies unterstützen wir zusätzlich durch den Einsatz starker **Transfersymbole**

+ Steuerung von Gruppen- und Team-Lern-Prozessen

- **TZI-Methode** (nach Ruth Cohn) und die daraus weiterentwickelte
- **Moderations-Methode** (Quickborner Team)
- **Teamentwicklung und Teamrollen** (nach Tuckman und Belbin)

+ Kommunikations- und Interaktions-Psychologie

Ziel ist immer, die kommunikativen Kompetenzen unserer Klienten durch erfolgs- und lösungsorientierte Techniken zu steigern und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Hierzu bedienen wir uns diverser Methoden:

- Prinzipien und Axiome digitaler und analoger Kommunikation (nach Watzlawick)
- NLP-Techniken für Körpersprache in der Kommunikation und die Interaktion von Körper und Psyche (nach Bandler, Grinder)
- 4-Ohren Modell der Kommunikation (nach Schulz von Thun)
- Trainer und Teilnehmer-Feedback (Johari-Fenster nach Ingram und Luft)
- Transaktionsanalyse (nach Berne und Harris)
- Persönlichkeitsstile / Psychogramm (nach C.G.Jung, Marston, Belbin)
- Ressourcen- und lösungsorientierte Gesprächsführung (nach de Shazer)
- Klientenzentrierte, wertschätzende und empathische Gesprächsführung (nach Rogers)
- Konfrontative und provokative Gesprächsführung (nach Farelly)
- Evolutionsbiologische Strukturdetermination des Gehirns und deren Auswirkungen auf Wahrnehmung und Verhalten (nach McLean, Varela, Maturana)

Die A.P.A.R.T.T. –Methode systemisch konstruktivistischen Erwachsenenlernens

Berücksichtigt man alle vorgenannten systemtheoretisch-konstruktivistischen Lehr- und Lernaspekte, wird als Ableitung die A.P.A.R.T.T.¹-Methode vorgeschlagen, die als grundsätzliches Verfahren für systemisch-konstruktivistische Pädagogen handlungsleitend sein kann und im Folgenden näher erläutert werden soll. Richtet man jegliches pädagogisches Handeln danach aus, werden nach unserem Dafürhalten die Prämissen einer systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung erfüllt. Die A.P.A.R.T.T. – Methode gliedert sich in fünf sequentielle Phasen:

Abholen: Erwachsene müssen in ihren Lebensbezügen, ihrer Realitäts-Konstruktion „abgeholt“ werden, um eine strukturelle Kopplung als eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen herstellen zu können. Nur so kann anschlussfähiges Lernen initiiert werden und das beinhaltet sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte wie z. B. das Schaffen von Lernbereitschaft durch emotionale Akzeptanz oder Bearbeitung des „evolutionsbiologisch größten Lernverhinderers“ Angst beim Lernenden, denn immer deutlicher wird es, dass „die Emotionen, die aus vergangenen Lernsituationen „mitgebracht“ werden, eine wesentliche Nachhaltigkeit des Erwachsenenlernens spielen“ (Arnold, Gómez Tutor, 2006, S. 37). Mit dem Anerkennen der subjektiven Realität eines jeden Individuums wird eine der Hauptprämissen des Konstruktivismus erfüllt. Konkret geschieht das z. B. durch das Abfragen von Erwartungen, Zielvorstellungen und aktuellem Kenntnisstand aber auch durch das „emotionale Ankoppeln“ beim Lernenden, d. h. dass der Lernende als Person, in seiner Befindlichkeit sowie seinen Erwartungen, Überzeugungen, Werten im ersten Schritt Akzeptanz erfährt und „hier abgeholt“ wird. Hiermit ist auch gemeint, dass beim Lernenden „geworben“ wird (Was hat er von der Mühe des Lernens?) und Freude am Prozess, Lust auf das Neue und Begeisterung für die Sache als Optionen entstehen. Emotion hat sich erwiesenermaßen als ein ausschlaggebender Faktor, der Menschen zusammenbringt und zusammen hält, herausgestellt und wird heute als „gestaltende bzw. rahmende Kraft“ (Arnold, Gómez Tutor, 2006) in Lehr-Lernprozessen angesehen. In dieser Phase müssen vor allem „die Standards“ in Bezug auf Kommunikationsregeln und (Lern-)gruppeninterne Interaktion vereinbart werden. So müssen beispielsweise die Phasen der „Tuckman’schen Teamuhr“² professionell begleitet und moderiert werden. Der Lehrende als „Lernmoderator“ fungiert als Modell für Transparenz, Mehrperspektivität und ganzheitliche Sichtweisen, ermöglicht somit Offenheit und bereitet Vertrauen für künftige Interaktionen den Weg. Systemisch gesehen werden so den lernenden Erwachsenen Angebote zur „strukturellen Kopplung“ gemacht und die vorhandenen positiv beeinflusst. Damit werden die Grundlagen für Lernbereitschaft durch kognitive und emotionale Akzeptanz geschaffen und die Basis für die anschließenden Lehr-/Lernprozesse. Bedingung hierfür ist es, dass die Änderungen der Einstellungen und Werthaltungen der Lehrenden „weg vom Wissensvermittler hin zum Lernpartner“ und Kontextgestalter von Lernumfeld, also weg vom ausschließlichen Wissens-Experten hin zum Methoden-Experten vollzogen werden müssen. Die Abholphase sollte ggf. zur notwendigen Bearbeitung von Störung und zur Schaffung des erforderlichen Lernkontextes für den Lehr-Lern-Prozess im Bedarfsfall beliebig wiederholt werden, um eine permanente Balance zwischen Emotion und Kognition zu ermöglichen.

Perturbieren: Bedeutet „Irritation“, d. h. vorhandenes Wissen, Denken, Fühlen wird in Frage gestellt, das Individuum sozusagen „irritiert“, „an seine Grenzen“ gebracht. Perturbation ist ein Schlüsselbegriff für den Zugang zu den Lernern (autopoietische Systeme; vgl. Siebert,

¹A-bholen, P-erturbieren, A-nalysieren, R-eflektieren, T-rainieren, T-ransferieren

²Forming, Storming, Norming, Performing (vgl. Pohl, Witt, 2000, S. 23ff.)

2000). Es wird Instabilität hergestellt. Methodisch lässt sich dies u. a. mit der Initiation von Gruppendynamischen Prozessen, Durchführung von Rollenspielen und Gruppenarbeiten, Frageprozessen, Diskussionen, Reflexionsrunden mit permanenter Provokation des Perspektivenwechsels sowie Metakommunikation bewerkstelligen. Damit wird beispielsweise Ent-Lernen und Neu-Lernen oder Erweiterungs-Lernen erst ermöglicht.

Analysieren: In dieser Phase wird der notwendige Analyseprozess initiiert, in dem die einzelnen Ereignisse im pädagogischen Prozess betrachtet werden. Dies geschieht durch persönliche (geschulte) Beobachtung, auch mittels Kamera u.a. und wird bewertet durch die Betroffenen, andere Beteiligte oder Dritte. Leitfragen an dieser Stelle können sein: „Was genau ist passiert? Was war gut? Was war nicht funktional? Etc.“ Methodisch geschieht dies durch immer wieder eingebaute Feedbackschleifen (Feedback durch Beobachter).

Reflektieren: In dieser Phase gilt es, Intention und Wirkung wertschätzend gegenüber zu stellen und Entscheidungsprozesse zu initiieren: „Was soll beibehalten werden bzw. verstärkt werden? Aus welchen Gründen sollte das geschehen? Was sollte verändert werden, verbessert oder eliminiert werden? Wie ging es mir dabei?“ Diese Phase ist die „eigentliche Input-Phase“ im pädagogischen Prozess und mit dem „Mega-Lernziel Reflexivität“ assoziiert, weil „Wissen kann nicht übertragen werden, es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth, 2009, S. 20). Denn Erwachsene lernen nur dann, wenn im Vergleich zu dem vorhandenen Wissen eine Information als neu und beachtenswert befunden wird und „dabei die kognitive (und emotionale) Dissonanz überwunden werden kann“ (Arnold, Gómez Tutor, 2006, S. 43), denn das „lernende System“ bestimmt die „Veränderungsrelevanz“ (ebd., S. 45).

Trainieren: In dieser Phase werden die gewonnen theoretischen Erkenntnisse und emotionalen Erfahrungen in praktischen Verhaltenstrainings wiederholt, (vgl. Spitzer, Manfred; Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens; Spektrum Akademischer Verlag, 2006) angewendet, geübt und vertieft, zugunsten einer Verstärkung und Unterstützung der späteren Reproduzierbarkeit.

Transferieren: In dieser Phase werden die Quintessenzen aus Analyse und Reflexion zusammengeführt und „der eigentliche Input“ geschieht. Hier wird entschieden, was wie in die Praxis genommen werden soll. Auch möglich sind **Transfervereinbarungen** und spezielle **Transfersymboliken** aus der pädagogischen Situation für die (betriebliche) Praxis unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit.

Es muss einen „Emanzipationsprozess“ geben mit dem Ziel der Gleichwertigkeit, der die emotionalen Anteile an Lehr-Lern-Prozessen den kognitiven Anteilen zumindest gleichstellt, wenn nicht gar überordnet, da sie es sind, die dem kognitiven Lernen den Weg erst bereiten bzw. ermöglichen. Schon Ledoux (2004) zeigt auf, dass sich Emotionen als übergeordnetes und zentrales System erweisen, „indem sie mehrere Gehirnfunktionen und –schichten gleichzeitig aktivieren und damit die Gehirnaktivitäten synchronisieren – ein Wirkzusammenhang, der weder lerntheoretisch noch erwachsenendidaktisch bislang auch nur in Ansätzen aufgegriffen worden ist (Arnold, Gómez Tutor, 2006, S. 40). Ich teile die Ansicht von Arnold/Gómez Tutor (2006, S. 41), dass diese Auffassung, das „Emotionale rahme das Kognitive“, „die traditionelle Höherbewertung der kognitiven Vorgänge beim Lernen bzw. beim Wissenserwerb relativiert“.

Obwohl die systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen erst einmal unvereinbar mit allen bisherigen Pädagogik- und Didaktik-Konzepten scheinen (vgl. Roth, 2011), finden sich hier m. E. doch eine Reihe von Argumenten, sich einer entsprechenden Lehr-Lernmethodik Aufmerksamkeit zu widmen, sie zu überdenken und auf Basis aller Erkenntnisse weiter zu entwickeln, so wie das durch A.P.A.R.T.T. geschieht.

Eine der Grundannahmen, auf der diese didaktische Methode arbeitet ist, dass es nicht „die eine Realität“ gibt. Dies ist gleichzeitig eine der grundsätzlichen Ableitungen der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise, wie es in den vorgenannten Kapiteln dargelegt wurde. Darüber hinaus präferiert die Methode selbstreferentiell gesteuerte Lernvorgänge und provoziert entsprechenden Wissenserwerb.

Autopoietische Systeme sind nur durch Perturbation zu beeinflussen und die Gesprächsführung sowie die Gruppensteuerung müssen Angebote zur strukturellen Kopplung darstellen, also wertschätzend und ressourcenorientiert sein.

Da der Erfolg des Erwachsenenlernens durch die „Viabilität des Lerninhalts für das jeweilige Individuum“ bestimmt wird, muss eine wirkungsvolle Methode einen Lernkontext kreieren, der nicht ‚belehrt‘, sondern Bedingungen schafft, unter denen die Lernenden in der Lage sind, ihre ‚Lernerkenntnisse‘ selbstorganisiert zu generieren. Einen solchen Prozess unterstützt A.P.A.R.T.T. ebenso wie die Forderung, eine „Anschlussmöglichkeit durch Beziehungsgestaltung“ (vgl. Mikula, 2009) zu realisieren. Dies entspricht der Abholphase. „In Pädagogik und Therapie besteht Einigkeit darüber, dass das Selbstorganisationskonzept im Bund mit konstruktivistischen Annahmen therapeutische und pädagogische Konzepte grundlegend ändert, mitunter wird sogar von einem Paradigmenwechsel gesprochen“ (Grote, 2011, S. 41). Die Herausforderung heißt, dass nicht nur etwas anderes gelernt werden, „sondern das anders gelernt werden muss...Schließlich ist ein reflexives Lernen zu fördern, d.h. ein Lernen, das nicht nur Weiteres dem Vorhandenen hinzufügt, sondern dass das Vorhandene im Licht des Neuen reorganisiert, ein Lernen also, das seine eigenen Strukturvoraussetzungen verändert. Die neue LernKunst bestünde darin, aus (Umwelt) Irritationen reflexive Lernanlässe machen, d. h. Responsefähigkeit zu entwickeln“ (Zech, 2002, S. 155ff.) und neue und/oder weitere „Bedeutungen zu erzeugen“ (vgl. Roth, 2003).

Da die Neurobiologie des menschlichen Gehirns „ein auf zwischenmenschliche Bindungen eingestelltes und von Bindungen abhängiges System“ (vgl. Bauer, 2006) ist, erleichtert eine Methodik wie A.P.A.R.T.T. vor allem mit ihrer Abhol- sowie Reflexions- und Transferphase es, ein solches Lernumfeld zu organisieren. Erwachsene „nehmen die Mühen des Lernens auf sich“, wenn das zu erwartende Ergebnis nutzbringend für sie sein wird (vgl. die Forderung nach evolutionärer Didaktik von Arnold und Siebert), oder sinnstiftend ist. Dies kann nur durch Einbeziehung einer heuristischen Herleitung geschehen, initiiert in Analyse- und Reflexionsphase des A.P.A.R.T.T. -Modells. Das „Erschüttern“ von Erwartungen, Annahmen und Werten durch Erwachsenenlernen leitet sowohl kognitive als auch – die häufig zu wenig beachteten - emotionalen (Lern)Prozesse ein. Daher ist es so notwendig, dass es in der und durch die Abholphase (auch) gelingt, den Lerner „emotional abzuholen“ und mit „wertschätzender Akzeptanz“ durch diesen „Erschütterungsprozess“, die Perturbationsphase, zu leiten und diese zu gestalten. Damit diese emotionale Verknüpfung von „bisherigem Leben“ und Lernen gut gelingt, ist es sinnvoll, aus psychologischen Methoden³ Anleihen zu nehmen. In der Perturbationsphase wird in Frage gestellt und bestärkt, Sinnhaftes wird erhalten (oder ausgebaut) und Nicht-Sinnhaftes verändert⁴ oder eliminiert, es wird verunsichert, aufgefangen sowie die individuelle „Responsefähigkeit“ entwickelt. Diese „reflexives Lernen induzierende Methodik“ und Lern-Prozess-Steuerung nach A.P.A.R.T.T. erfüllt damit die systemisch-konstruktivistische Forderung nach Ganzheitlichkeit. Denn „Lernende in der Reflexion ihrer Reflexionen bzw. im Fühlen ihrer Gefühle zu unterstützen, scheint deshalb die Konsequenz für erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernarrangements zu sein“ (Arnold, Gómez Tutor, 2006, S. 44).

Autoren: Cornelia Mertins-Baumbach und Detlev Baumbach

³wie z. B. TZI (Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn), Teambuilding unter Berücksichtigung der Erkenntnisse nach Tuckman und/oder Belbin) etc.

⁴erwachsene Lerner haben die besten Ergebnisse beim sinnverstehenden Lernen wie Tests gezeigt haben.